



La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif

Claude Springer

► To cite this version:

Claude Springer. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, 2010, 66 (4), pp.511-523. 10.3138/cmlr.66.4.511 . hal-01301628

HAL Id: hal-01301628

<https://hal.science/hal-01301628>

Submitted on 12 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial| 4.0 International License

La dimension sociale dans le *CECR* : comment scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ?

Claude Springer, professeur, université de Provence, Aix-Marseille.

Résumé : La « perspective actionnelle » suggère une filiation avec les théories de l'activité, c'est-à-dire une visée socioculturelle et une visée sociale. Le *CECR* aborde sans s'attarder cet aspect social en considérant tout locuteur / apprenant dans sa dimension d'acteur social. Dès lors, la « tâche » peut-elle être considérée comme individuelle comme l'approche communicative le laisse entendre ? Comment tenir compte en classe de langues de cette perspective sociale et actionnelle sans retomber dans la tradition de l'apprenant se développant en toute autonomie ? Quelle place accorder, en plus de la compétence de communication, aux compétences dites génériques et transversales qui sont mobilisées nécessairement dans l'action sociale ? Comment évaluer et valoriser cette intelligence actionnelle partagée ?

Mots clés : apprentissage collaboratif, perspective actionnelle, approche par les tâches, projet, CECR

Abstract: The 'action-based perspective' suggests a connection with activity theory, in other words, a sociocultural and a social intention. The *CEFR* deals with this social aspect up front by considering the speaker/learner as a social actor. Can 'task' therefore be considered to be individualized as the communicative approach leads us to believe? How can this social and action-based perspective be applied in language classes without returning to the tradition of learners developing on their own? Along with communicative competence, how do we take into account the so-called generic and transversal competences that are necessary for social interaction? How can this shared action-based intelligence be assessed and valued?

Keywords: collaborative learning, action-based perspective, task-based approach, project-based approach, CEFR

La « perspective actionnelle » suggère une filiation avec les théories de l'activité, c'est-à-dire une visée socioculturelle et une visée sociale. Le *CECR* aborde ce point capital sans s'attarder sur la définition de l'action. Ce changement de perspective soulève de nombreuses questions. Si l'on s'inscrit dans une perspective de l'action sociale, peut-on continuer à considérer la "tâche" comme relevant strictement de l'individuel, comme l'approche communicative le laisse entendre ? Comment définir la « tâche » sociale ? Comment tenir compte en classe de langues de cette perspective sociale et actionnelle sans retomber dans la tradition de l'apprenant se développant cognitivement en toute autonomie ? Quelle place accorder, en plus de la compétence de communication, aux compétences dites génériques et transversales qui sont mobilisées nécessairement dans toute action sociale ? Comment scénariser, évaluer et valoriser cette intelligence actionnelle partagée ? Peut-on, doit-on centrer l'approche pédagogique sur la communauté d'apprentissage et non plus uniquement sur l'élève-apprenant solitaire ? L'apprentissage est certes solitaire, mais n'est-il pas également solidaire ?

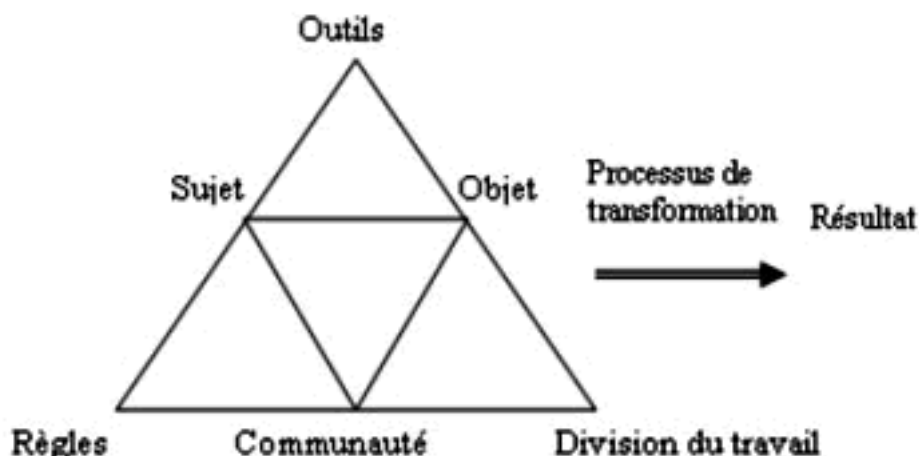
Théories de l'activité et « perspective actionnelle » du *CECR*

Une mise en relation entre les théories de l'activité, qui devraient devenir la référence incontournable, et les propositions du CECR n'a pas été faite jusqu'ici par les commentateurs et experts déclarés du CECR. Je propose une mise en relation synthétique, mais indispensable. De quoi parle-t-on exactement ?

La didactique des langues a eu recours jusqu'ici au postulat de l'apprentissage conditionné, avec comme finalité la mise en place d'automatismes. L'approche réflexive a timidement infléchi cette tradition behavioriste sans toutefois parvenir à modifier ce postulat de base. Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. L'action est vue comme une spécificité humaine de transformation et/ou de représentation du réel. La médiation instrumentale, qu'elle soit matérielle ou idéelle, est essentielle pour agir sur le réel. On part ainsi du postulat que l'activité humaine suppose une volonté, une intention. Elle implique aussi des modalités de coopération, car c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle de l'activité. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils. Taurisson (2007 : 10) résume ce postulat de la manière suivante ; l'activité comporterait :

- une finalité, qui en est le moteur, menée en collaboration ;
- un processus de production / transformation, qui oblige à la coopération et à une coordination des actions grâce au langage.

Le modèle d'Engeström (1987) a été le premier à proposer une schématisation intégrant la dimension communautaire :



Modèle d'Engeström

L'apprentissage vu sous l'angle de l'action est paradoxal : c'est une activité individuelle que l'on pourrait réduire aux trois notions de base du modèle d'Engeström (le sujet, l'objet de l'intention à matérialiser, grâce à la médiation d'outils et de signes) ; mais cette activité est également profondément sociale et historique. Cette particularité explique la place accordée aux notions de communauté, de règles et de répartition des rôles. C'est bien l'ensemble de ces éléments qui constituent l'activité sociale.

Bourguin (2000 : 93) explique que « l'activité débute avec une situation initiale donnée dans la tâche, cette situation est partagée par les sujets impliqués, elle est transformée par le processus de réalisation de la tâche et conclut dans un état final. » Mais, pour cet auteur, cette situation initiale, qui crée le besoin d'action, n'est pas figée, elle se modifie au cours des interactions et négociations. La tâche définit l'objet de l'activité, les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu. Elle est, pour reprendre les termes de Leontiev, un des fondateurs de la théorie de l'activité (cité par Bourguin, 2000 : 92), une situation nécessitant

la réalisation d'un but dans des conditions spécifiques. Elle est la base de l'activité et elle constitue la mise en situation et la raison d'être de l'activité.

Linard (2001) précise que l'activité est structurée en trois niveaux interactifs de relations entre des sujets et des objets :

	Les 3 niveaux	Orienté vers
1	Niveau supérieur, l'activité intentionnelle	Les motifs, les intentions ; chaque motif est lié à un besoin (matériel ou idéal) à satisfaire par le sujet ; une activité peut comporter plusieurs actions
2	Niveau intermédiaire, l'action (planification et stratégies)	Le/les buts conscients, la représentation possible d'un résultat ; une action peut servir plusieurs activités
3	Niveau élémentaire, les opérations de base	Les conditions pratiques de réalisation des actions (savoirs, méthodes et procédures élémentaires automatisées) ; une action peut devenir opération.

Je résumerais ainsi : une activité est associée à une intention et comporte généralement plusieurs actions ; une action est liée à un but correspondant à la représentation que l'on se fait du résultat à obtenir ; une opération est associée à un mode d'exécution, à une procédure bien connue.

Mais ce n'est pas suffisant. Il est indispensable de ne pas négliger la communauté et les individus qui la constituent et interagissent selon des règles et une répartition des rôles. Selon Habermas (1995), l'agir communicationnel consiste à chercher un consensus social, de façon à interpréter ensemble une situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. L'activité sociale est ainsi affaire de communauté. Les actions sont toujours socialement situées, elles dépendent des conditions matérielles et sociales. L'apprentissage est de ce fait un processus historique. Apprendre c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant de manière personnelle et créative ce qui a déjà été appris par une communauté humaine.

Pour terminer ce développement schématique, il me semble intéressant de compléter par quelques éléments de la « Pensée complexe » d'E. Morin (1990). Nous avons, en tant que pédagogues, l'habitude de séparer, diviser une activité en différentes parties afin de réaliser ces parties plus facilement. Cette pensée « simplifiante » est notre héritage intellectuel. Nous tentons de réduire la complexité en séquences stables permettant de mettre en œuvre des procédures, des programmes formatés. On fait comme si cette façon de simplifier n'altère en rien la totalité. On oublie de ce fait les interactions multiples que chaque élément entretient avec d'autres éléments et avec le tout. Or, nous dit Morin (id. : 106), « l'action est stratégie ». Lors d'une activité sociale, toujours complexe, nous envisageons des scénarios pour l'action, des plans d'actions, qui pourront au fur et à mesure être modifiés par l'activité poursuivie et les interactions qui la constituent. Dans toute action, il y a, inévitablement, du hasard, de l'aléatoire. Dans un programme préformaté, nous connaissons les entrées et par conséquent le résultat. Mais, nous ne fonctionnons pas comme des robots. Une activité humaine peut ainsi être considérée comme complexe dès que l'inattendu intervient, dès qu'il s'agit de gérer un problème.

La perspective actionnelle du CECR et la tâche pédagogique communicative

Si l'on interroge le texte du CECR, on se rend bien vite compte que le cadre théorique qui sous-tend toute la réflexion est esquissé plus qu'il n'est fermement développé. Le

terme « théorie de l'action/activité » est absent. Les auteurs ont préféré les termes de « perspective actionnelle » et d'« approche actionnelle ».

Parler de « perspective » n'est pas anodin. Le sens de perspective renvoie à une vision au loin, vision plus ou moins claire, vision qui peut aussi être en trompe-l'œil ! Il s'agit plus d'une manière d'aborder, d'interpréter une question, un angle d'approche. Cette mise en perspective indique que l'on fait voir quelque chose de lointain, que l'on va vers, mais pas qu'on est près et encore moins qu'on se situe dans.

Le chapitre 2 est consacré à la présentation de l'approche actionnelle. On trouve p. 15 un paragraphe qui présente de manière très générale ce qui pourrait être la pierre philosophale du *CECR*, la clé permettant de transformer l'approche communicative en une matière plus noble et riche d'espoir pédagogique, celle de l'action. Le *CECR* indique clairement qu'il ne propose qu'une « représentation d'ensemble très générale ». La définition proposée reprend quelques points clés de la théorie de l'activité. Il n'est, malheureusement, pas possible d'entrer dans le détail de l'analyse du chapitre. La tâche, cela a été dit et redit, est l'élément clé de l'édifice. Il est important de revenir à la définition proposée p. 16 :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé... Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines. »

Cette définition comporte un certain nombre d'éléments, sur lesquels il est important de revenir. La tâche n'est pas un exercice. Cette affirmation peut sembler simpliste, mais elle est essentielle et constitue en soi une rupture fondamentale. On peut affirmer que l'unité de base n'est plus l'exercice mais la tâche. *Le Dictionnaire de didactique du français* (2003 : 94), dit justement que l'exercice « renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, ciblé vers un objectif spécifique ». L'exercice, comme unité minimale d'apprentissage, a été valorisé par la méthodologie audio-visuelle sous la forme canonique de l'exercice structural. Les manuels scolaires, même pendant la période communicative, ne proposent que ce type de travail d'apprentissage. L'exercice est donc, par tradition, intimement lié au travail sur la langue, et pour nous il doit le rester si l'on veut que la nouvelle notion de tâche trouve sa place. C'est un travail purement scolaire, formel, systématique, répétitif, limité. Disons-le d'une autre façon : il s'agit de créer des automatismes, de mettre en place des procédures automatisées, des opérations pré-formatées (c'est-à-dire, le niveau élémentaire de l'activité).

Dans le *CECR*, la tâche est considérée comme une manière d'envisager l'action de l'élève-acteur social. L'élève doit :

- être motivé « par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage » (Goullier, 2006 : 21),
- pouvoir se représenter le résultat final de ce qui est attendu.

Ces deux conditions doivent être impérativement remplies pour qu'il y ait tâche. Le *CECR* dit clairement que « tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné » par cette définition. Il ne s'agit donc pas, comme on le faisait pour l'approche communicative, de considérer comme authentique ce qui permet de simuler le réel du quotidien, on recherche ici une « sincérité » de la tâche, qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique. La nature de la tâche peut être variée : résolution de problème (social ou scolaire), besoin personnel (social : par exemple, tâches sociales pour les publics migrants, enfants en classe de CLIN / CLA, FLS, ...), projet artistique (scolaire), ... et « toutes formes d'usage ».

La tâche scolaire de type communicatif, activité d'apprentissage que nous connaissons bien et que les manuels des années 90 ont bien mis en valeur, est définie de la manière suivante :

« un faire-semblant accepté volontairement (sic !) pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible ». Cette définition de la tâche correspond bien à la simulation proposée par l'approche communicative, qui est contextualisée par rapport à une situation de communication et permet un accès au sens. Le *CECR* précise (p. 121) : « Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable ».

Nous disposons ainsi d'une redéfinition de la simulation communicative. Cette définition permet de distinguer clairement deux types d'activité scolaire : la tâche pédagogique communicative et l'exercice formel. Le *CECR* propose de revisiter et clarifier les contours de la simulation communicative, ce que l'approche communicative n'a pas tout à fait réussi. La conception d'un exercice formel est relativement aisée, elle bénéficie de nombreuses aides logicielles et d'une longue tradition (exercice à trous, exercice QCM, exercice de mise en relation, ...). La conception d'une tâche pédagogique communicative est, par contre, d'une plus grande complexité, dans la mesure où il faut tenir compte de plusieurs variables : les compétences et caractéristiques des apprenants-usagers, les conditions et les contraintes de l'activité, les stratégies de planification, exécution et évaluation pour la réalisation de la tâche. Le concepteur doit définir la cohérence de son activité, cerner les difficultés potentielles et donc définir les aides nécessaires, ne pas orienter l'activité vers une seule et unique réponse, et par conséquent envisager différentes réalisations possibles. Il doit en d'autres termes focaliser son attention sur l'apprenant et son apprentissage, crédo de la version optimiste de l'approche communicative (Springer, 1996).

On peut expliciter la définition de la tâche pédagogique communicative de la manière suivante (voir aussi Ellis, 2003), elle :

- est orientée vers un but,
- impose stratégie et planification,
- a une pertinence et un sens,
- implique de ce fait l'apprenant,
- offre toute liberté pour la mise en œuvre des ressources disponibles,
- définit clairement un résultat communicatif identifiable,
- est réaliste et faisable.

La tâche pédagogique communicative apporte ainsi une dimension actionnelle à la simple simulation de l'approche communicative. Il est de ce fait tout à fait justifié d'améliorer, comme le propose Goullier (2006), les simulations de l'approche communicative, c'est-à-dire de réfléchir à comment on transforme une simulation en tâche pédagogique communicative.

On le voit bien maintenant, cette définition reprend le schéma minimal de l'activité : sujet / instrument / objet > résultat, mais elle occulte tout l'aspect social et socioculturel, cher aux théoriciens de l'action. Le risque est fort de maintenir une perspective actionnelle simplement instrumentale / individualiste et non pas historique, collective et sociale.

On peut donc affirmer que la perspective actionnelle du *CECR* reprend une bonne partie des éléments des théories de l'activité. Pour moi, la tâche pédagogique communicative se situe au niveau intermédiaire de l'action, il ne s'agit pas d'une activité à part entière. Elle est de ce fait un élément d'un ensemble non construit, un maillon isolé d'une chaîne d'action qui constitue l'activité, l'activité étant ici l'intention didactique du professeur. On peut de la même façon dire que l'on se situe, pour ces raisons, plus du côté de la pédagogie par tâche que de la pédagogie par projet. Le projet, comme je vais le montrer, correspond bien à la définition de l'activité et englobe un ensemble d'actions/tâches avec les opérations nécessaires pour la

réalisation du résultat espéré. Il permet d'intégrer à la fois l'aspect social et la complexité de l'action humaine.

Vers un apprentissage solidaire : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif

Les propositions qui suivent vont au-delà du « texte » du CECR, mais pas de son « esprit ». La tâche pédagogique communicative définie par le CECR reste au niveau intermédiaire de l'action. Cela ne veut pas dire qu'une extension (attendue et logique !) vers le niveau global de l'activité soit exclue, c'est-à-dire le niveau du projet, de la mission ou de la quête. Plusieurs points d'explication que l'on trouve ça et là dans le CECR vont d'ailleurs dans ce sens.

Je propose de présenter quelques éléments pédagogiques permettant d'intégrer la dimension du projet, c'est-à-dire la dimension communautaire et socioculturelle. Faute de place, je ne développerai pas les aspects communautaires (voir Springer & Koenig-Wisniewska, 2007). Disons simplement que la collaboration consiste en la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Elle ancre l'activité/l'apprentissage dans un contexte social de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel. La visée socioculturelle prend ici tout son sens, il y a valorisation des autres, respect et intérêt pour les autres. La construction des savoirs, de l'expérience est partagée. L'apprentissage est de ce fait vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances, une transformation sociale des individus et de leur environnement. La communauté, dans le respect des règles et des rôles, œuvre pour aboutir au résultat espéré.

En reprenant les propositions de Luce Brossart (1999), on peut définir les bénéfices de l'apprentissage collaboratif de la manière suivante : les acteurs ont/se donnent des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini ; ils prennent ensemble des décisions sur la façon de procéder ; ils ne font pas forcément tous la même chose au même moment ; ils ont accès à un grand nombre de ressources ; ils traitent une grande quantité d'informations authentiques ; ils interagissent entre eux, mais aussi avec des personnes externes (experts, membres de la communauté, etc.) ; ils sont engagés dans un processus de découverte / construction des connaissances ; ils réfléchissent sur leurs actions et sur les ressources mobilisées ; ils communiquent et partagent leur savoir ; ils s'autoévaluent tout au long du processus pour améliorer le résultat ; ils développent de nouvelles compétences tout en s'impliquant dans l'action ; ces compétences sont à la fois individuelles, sociales, transversales et spécifiques.

La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité. L'interdisciplinarité consiste à réaliser ensemble une production qui engage plusieurs disciplines en aboutissant, par le langage, à un consensus raisonné. Ce type d'activité sociale est maintenant bien connu au sein de l'école française : itinéraires de découvertes en collège (IDD), travaux personnels encadrés en lycée (TPE), projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en lycée professionnel (PPCP). Il faudrait bien sûr analyser ces projets de manière attentive, mais ce n'est pas le but ici (on trouvera quelques sites en bibliographie). L'interculturalité peut également se développer dans de bonnes conditions au sein des projets et des communautés. La culture est en effet vue de manière dynamique. Les échanges permettent une approche de l'altérité et l'expression de voix plurielles. La communauté d'apprentissage / de pratique offre une meilleure garantie de coconstruction d'un univers de significations et de signes culturels.

L'activité sociale de type projet collaboratif suppose ainsi la mise au point d'un scénario, nouvelle matrice pédagogique. Nous disposons aujourd'hui des propositions de l'enquête/la mission virtuelle (ou webquest) mais également de la simulation globale. Ces propositions d'activité collaborative s'appuient sur l'idée de scénario pédagogique. La mission virtuelle

(voir le site du Webquest), par définition, est une résolution de problème qui nécessite analyse, jugement critique, synthèse sous la forme d'une action sociale authentique. Les éléments constitutifs sont les suivants :

- la mise en situation : conception d'un environnement attrayant et authentique qui propose un projet collectif ;
- les tâches : définition de tâches collaboratives authentiques, qui peuvent être plurilingues, et des rôles pertinents pour aboutir au résultat ;
- la méthode : un processus collaboratif permettant d'aboutir au résultat souhaité ;
- les ressources : documents, instruments et matériels, plus ou moins didactisés ;
- l'évaluation : les évaluations sociales sur le processus de collaboration et l'autoévaluation (avec le portfolio par exemple).

Scénariser signifie concevoir un environnement finalisé en termes de rôles, d'actions, de ressources, de méthodes, de régulation / médiation, de résultat. Le scénario pédagogique n'impose pas une linéarité et une approche frontale comme dans le cas du déroulement classique d'un cours. Il invite au contraire aux détours et à la collaboration. Cet exemple de scénarisation pédagogique laisse une grande liberté aux élèves, qui sont réellement responsables de leur production et des choix stratégiques. Il se situe bien au niveau général de l'activité et peut être de type apprentissage, avec un guidage fort et la définition de tâches plus spécifiquement scolaires, ou de type artistique et social, offrant aux élèves une liberté maximale. L'une des caractéristiques essentielles est la créativité et l'originalité des productions et de la collaboration.

Et l'évaluation ? Le *CECR* distingue très clairement compétences générales et compétences langagières. La pédagogie du projet est seule capable de valoriser ces deux types de compétences et s'inscrit parfaitement dans le mouvement de l'approche par compétences (Springer, 2008). L'évaluation des compétences individuelles et sociales demeure la grande absente de la pédagogie et du *CECR*. Il est curieux de constater l'éternel décalage méthodologique, décalage entre les principes didactiques et le dispositif d'évaluation. L'approche communicative, qui postulait pourtant la centration sur l'apprenant et l'apprentissage, n'a rien proposé, ou si peu, pour un dispositif d'autoévaluation et d'évaluation formative, se contentant d'élargir la panoplie des exercices purement formels. Les nouvelles pratiques évaluatives impliquées par le *CECR* devront intégrer l'évaluation des compétences générales et sociales au même titre que les compétences langagières. Malheureusement, les descripteurs ne rendent compte que des compétences langagières.

Pourtant on commence à voir apparaître des évaluations d'un autre type. Par exemple, certaines fiches d'évaluation des TPE commencent à intégrer des éléments nouveaux :

- attitude générale : dynamisme, motivation, autonomie, initiative, implication personnelle
- réalisation du projet : implication personnelle dans le travail en équipe, respect des échéances, apports personnels
- production finale : inventivité, clarté, adéquation des moyens aux objectifs, qualité du support de la production

J'ai présenté d'autres évaluations de ce type (Springer, 2008) avec des critères qui devraient permettre d'évaluer la collaboration :

- Prendre ses responsabilités
- Évaluer le point de vue des autres
- Tenir compte des spécificités culturelles
- Développer des stratégies d'apprentissage
- Travailler en équipe

Un dernier exemple pour finir. La méthode *Sac à dos 1* (Difusion, 2007) propose une approche par tâche et définit en guise d'évaluation d'un miniprojet (la mascotte) les pistes suivantes (évaluation plus uniquement disciplinaire, mais intégrant les compétences générales) :

- utilisation des connaissances,
- présentation de la mascotte sur poster (niveau esthétique),
- présentation orale,
- travail en groupe (clarté des objectifs, participation, concentration, écoute des autres).

Ces critères d'évaluation et d'autoévaluation montrent clairement que la dimension sociale et créative est bien présente dans ce mini projet. Nous voyons apparaître, grâce au CECR, des propositions pour de nouvelles pratiques évaluatives plus conformes à l'optique actionnelle.

J'ai voulu montrer que la « perspective actionnelle » s'inscrit bien dans le cadre des théories de l'activité. Cependant, un gros travail d'explicitation de cette nouvelle optique s'avère nécessaire. La perspective actionnelle pourrait succéder à l'approche communicative, à condition de réussir les mises à niveau. J'ai montré que la tâche pédagogique communicative constitue l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type actionnel. Cela peut sembler être en définitive un petit pas, mais il s'agit d'une avancée riche d'évolutions, que ce soit pour l'apprentissage ou pour l'évaluation formative / formatrice. Ne soyons toutefois pas naïfs, l'école reste fermement concernée par la maîtrise des contenus de base, que l'on appelle aujourd'hui pompeusement « socle de compétences ». L'évaluation en langues est déjà contrainte et limitée par la mise en place de certification du noyau dur linguistique, que l'échelle du *CECR* fournit pour les différents niveaux. L'idéal actionnel avec son « vivre avec » et « agir ensemble » peut de ce fait paraître bien éloigné. Pourtant, pour le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle, il paraît nécessaire de proposer de réelles activités collaboratives, de vrais projets d'action. La pédagogie du projet représente bien une perspective vers laquelle on pourrait tendre à condition que les institutions scolaires s'engagent dans un mouvement clair qui permettrait de s'éloigner progressivement de l'individualisme et de la simplification excessive de l'apprentissage et de l'évaluation. Pour finir sur une note optimiste, on peut espérer, dans une phase prochaine, que les institutions éducatives prendront mieux en compte cette visée actionnelle. Les changements inscrits dans le *CECR* sont déjà conséquents et nécessiteront beaucoup d'efforts de formation. À chaque mouvement suffit sa peine !

Bibliographie

BOURGUIN, G. (2000), *Un support informatique à l'activité coopérative fondé sur la Théorie de l'Activité : le projet DARE*, Thèse de doctorat, Directeur de thèse, A. DERYCKE, Université des Sciences et Technologies de Lille.

BROSSART, L. (1999), « Entrer dans la construction des compétences », in *Vie pédagogique*, n° 112.

BUTZBACH, M., MARTIN, C., PASTOR, C., SARACIBAR, I. (2007), *Sac à dos 1*, Barcelone, Difusion.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

CUQ, J_P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International.

ELLIS, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

ENGESTROM, Y. (1987). *Learning by Expanding*, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

GOULLIER, F. (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier.

HABERMAS, J. (1995), *Sociologie et théorie du langage*, Paris, A. Colin.

LINARD, M. (2001), « Concevoir des environnements pour apprendre : l'interaction humaine, cadre de référence », in *Revue Sciences et Techniques éducatives*, vol. 8, n°3-4, Paris, Hermès, 211-238.

MORIN, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

SPRINGER, C., (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Gap, Ophrys.

SPRINGER, C., Koenig-WIŚNIEWSKA, A. (2007), « Du journal intime aux réseaux sociaux », in *Le Français dans le monde*, n° 351, mai-juin, Paris, CLE International, <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>.

SPRINGER, C. (2008), « Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques », in *Les Cahiers du GEPE*, Université de Strasbourg, en cours de publication.

TAURISSON, A. (2007), « Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie », in *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg,

http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Alain_TAURISSON_217.pdf

Sitographie

Webquest, <http://www.webquest.org/index.php>.

IDD, TPE, PPCP, projets documentaires,

<http://www2.educnet.education.fr/sections/cdi/pedago/tpe/>

Le Café pédagogique, <http://www.cafepedagogique.org/disci/tpe/23.php>

Flenet, <http://flenet.rediris.es/actipedago.html>